

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Matea Kovačević

**ULOGA UČITELJA U STVARANJU INKLUZIVNOG OZRAČJA U
RAZREDU**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

ULOGA UČITELJA U STVARANJU INKLUZIVNOG OZRAČJA U RAZREDU

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Upravljanje razredom

Mentor: Maja Brust Nemet, doc.dr.sc.

Student: Matea Kovačević

Matični broj: 2858

Modul: B

Osijek
srpanj, 2019.

SAŽETAK

U ovom radu opisan je odnos učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju te na koji način učitelj može provesti inkluziju u razredu bez obzira o djetetovoj vrsti teškoća. Također opisano je kakve sve kompetencije, vještine i znanja treba imati učitelj za provedbu uspješne inkluzije u razredu. Provedeno je i istraživanje u kojem je cilj bio ispitati kompetencije učitelja za rad s učenikom s teškoćama u razvoju te utvrditi moguće razlike u kompetencijama između učitelja i nastavnika. Istraživanje je provedeno tijekom 2018./2019. akademske godine među učiteljima i nastavnicima u dvije osnovne škole. U istraživanju je sudjelovalo 35 učitelja i 35 nastavnika. Rezultati su pokazali da se učitelji samoprocjenjuju kompetentnijima za rad s učenikom s teškoćama u razvoju i ocjenjuju se višim ocjenama nego nastavnici.

Ključne riječi: učitelji, nastavnici, učenici s teškoćama u razvoju, inkluzija, kompetencije

SUMMARY

This work describes the relationship between teachers and pupils with disabilities and in which way the teacher can bring inclusion to the class no matter which disability is in question. Furthermore, it is described which competence, skills and knowledge teacher should have for implementation successful inclusion in the class. Also, the research was conducted and its main aim was to question teachers' competence for work with pupils with disabilities and to determine possible differences in competence between primary education teachers and subject teachers. The research was conducted during 2018/2019 school year in two elementary schools. In this research there were 35 participants that are primary education teachers and 35 participants that are subject teachers. Research results have shown that primary education teachers consider themselves competent for working with pupils with disabilities and they assess themselves with higher grades than subject teachers do.

Key words: *teachers, children with developmental difficulties, inclusion, competences*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. INKLUZIJA U OBRAZOVANJU	2
2.1 Inkluzivan učitelj	3
3. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	5
4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S UČENIKOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	6
4.1. Strategije podučavanja učenika s teškoćama u razvoju.....	7
4.1.1. Rad s učenicima s oštećenjem vida	8
4.1.2. Rad s učenicima s oštećenjem sluha	10
4.1.3. Rad s učenikom s intelektualnim teškoćama.....	12
4.1.4. Rad s učenikom s ADHD-om.....	15
5. MOTIVIRANOST ZA RAD, POZITIVAN STAV I PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE.....	17
5.1. Pozitivan stav učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju.....	17
5.2. Profesionalno usavršavanje	18
5.3. Empatičnost.....	19
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA	20
6.1. Cilj istraživanja	20
6.2. Hipoteze	20
6.2. Uzorak istraživanja	20
6.3. Mjerni instrument	22
6.4. Postupak istraživanja i analiza podataka	22
6.5. Etika.....	22
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA, INTERPRETACIJA REZULTATA I RASPRAVA .	23
7.1. Kompetentnost učitelja i nastavnika za rad s učenikom s teškoćama u razvoju	23
7.2. Razlike u samoprocjeni kompetencija za rad s učenikom s teškoćama u razvoju	32
7.3. Razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža.	39
8. ZAKLJUČAK	43
9. LITERATURA.....	45

1. UVOD

“Samo učitelj koji vrednuje učenika kao osobu i uvažava ono što učenik može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na samopoštovanje učenika i uspješnost inkluzije” (Stančić i sur., 2001, str. 147).

Učenici s teškoćama u razvoju sve se češće uključuju u redoviti školski sustav u cilju inkluzije. Uključivanje učenika s razvojnim odstupanjima i /ili teškoćama u zajednicu važna je investicija u budućnosti društva. Omogućuje učenicima bez teškoća rast u okolini u kojoj je različitost norma, a ne iznimka (UNICEF, 2007).

Mnoge su prednosti inkluzije za sve sudionike uključene u proces. Učenici urednog razvoja uključeni u program uče nove socijalne vještine interakcije s učenikom različitih sposobnosti, čime postaju osjetljivija prema potrebama drugih općenito, bolje razumiju različitosti i prema njima postanu tolerantnija (Daniels i Stafford, 2003). Učenici tipičnoga razvoja koja su iskusila inkluziju pozitivnim iskustvima mogu neposredno utjecati na smanjenje nejednakosti i izgradnju inkluzivnog društva (UNICEF, 2013). Upoznavanjem učenika tipičnog razvoja s posebitostima učenika s teškoćama u razvoju i pružanjem prilika za spontanu komunikaciju gradimo pozitivne stavove o poštivanju različitosti ne samo učenika s teškoćama u razvoju nego i sve ostale učenika. Pružamo priliku za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i samostalnosti te mogu naučiti prihvatiti sebe i svoje posebnosti (Daniels i Stafford, 2003). U tom procesu najvažniju ulogu ima učitelj. Upravo zato sam se odlučila za ovu temu. Učiteljeva znanja, kompetencije, vještine i metode utječu na pozitivno ozračje u razredu i provedbu uspješne inkluzije, stoga je cilj ovoga rada utvrditi uloge učitelja i nastavnika u sukreiranju inkluzivnog razrednog ozračja te moguće razlike u sukreiranju inkluzivnog ozračja učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

2. INKLUZIJA U OBRAZOVANJU

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ,2010) naglašena je orijentacija odgojno-obrazovne politike prema aktivnom učenju u kojem je učenik izravno uključen u svaku školsku aktivnost u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima. Unatoč zakonima, pravilnicima i preporukama i dalje postoje brojni izazovi u uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Prema autoricama Ivančić i Stančić (2013) inkluzivnim obrazovanjem izjednačavaju se prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na bilo koji identitet različitosti (nacionalni, vjerski, kulturni, dobni, spolni, jezični i socijalni) i bez obzira na različitost u sposobnostima za učenje, podučavanje i socijalizaciju. Dok su nedvojbene dobrobiti inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama stjecanje socijalnih, komunikacijskih i općih kompetencija (Buysse, Skinner i Grant, 2001), za njihove su vršnjake dobrobiti razvoj empatije i prihvaćanje različitosti (Stafford i Daniels, 2003). Otuda proizlazi zainteresiranost šire odgojno-obrazovne politike za inkluziju jer upravo zajedništvo i suradnja predstavljaju čimbenike zaštite od pojave rizičnih ponašanja.

U inkluzivnim grupama dobivaju svi, i učenici s teškoćama u razvoju i učenici bez teškoća u razvoju. Za učenike s teškoćama u razvoju biti član grupe vršnjaka znači nešto vrlo važno, jer im njihovi prijatelji predstavljaju model za komuniciranje te za razvojno-primjereno ponašanje. Povećani društveni odnosi pomažu učenicima stvoriti prijateljske odnose i pozitivne društvene vještine (Snell,1996). Određene su prednosti i u pozitivnom značenju smanjenoga straha te pri povećanoj motivaciji za učenje. Uspješna inkluzija i normalni pokušaji u prvim godinama života učenika s teškoćama u razvoju predstavljaju osnovu za daljnju integraciju kroz cijeli život. Prisutnošću u programima lokalne zajednice omogućen im je određen razvoj spretnosti koje su potrebne za uspješno i neovisno djelovanje u zajednici odraslih. Inkluzija doprinosi i vršnjacima koji nemaju teškoća u razvoju jer razvijaju razumijevanje i empatiju teškoća koje imaju učenici s posebnim potrebama. Postaju osjetljiviji prema potrebama drugih učenika i bolje razumiju različitosti. Učenici spoznaju da pojedinac može prevladati svoje poteškoće i tako postići uspjeh.

2.1 Inkluzivan učitelj

Inkluzivni učitelji interakcijama s učenikom razvijaju kod učenika inicijativu, autonomiju, samostalnost i vještine vođenja. Kod učenika promiču osjećaj pripadnosti zajednici koja uči te stvaraju okolnosti koje pospješuju njihov socijalni razvoj, postizanje zajedničkog razumijevanja, uzajamnu podršku i osjećaj zajedništva. Nastoje radom ostvarivati aktivnosti promicanja empatije u kojima učenici uče razlikovati i prepoznavati vlastite osjećaje i osjećaje drugih i razgovarati o njima. Inkluzivan učitelj surađuje s drugim profesionalcima u školi i zajednici kako bi podržao dječji razvoj i učenje, odnosno promovirao demokratsku praksu, život i kulturu škole (International Step by Step Association, 2005).

Ainscow, Booth i Dyson (2006) navode kako inkluzivni učitelji s učenikom ostvaruju topao i brižan odnos u kojem pokazuju da ih uvažavaju, pri čemu ostvaruju interakcije i iskazuju očekivanja od učenika u skladu s procesom dječjeg razvoja i učenja. Čestim interakcijama koje tijekom dana imaju sa svakim djetetom, podržavaju vrline učenika i promiču njegovo učenje i razvoj. Sa svakim djetetom ostvaruju komunikaciju koja odgovara njegovim emocionalnim, socijalnim, tjelesnim i kognitivnim mogućnostima te jakim stranama i potrebama. U razrednom okruženju omogućavaju klimu u kojoj učenici imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi interesi realiziraju i uvažavaju (Ainscow, Booth, Dyson, 2006).

Inkluzivni učitelji roditeljima i članovima obitelji pružaju informacije i ideje za kreiranje poticajnog okruženja za učenje kod kuće i pomažu im u osnaživanju roditeljskih kompetencija. Kvalitetan inkluzivni učitelj kod učenika potiče prepoznavanje i uvažavanje različitih potreba, promovira djelotvornu suradnju za ostvarenje zajedničkih ciljeva i poštivanje posebnih interesa i potreba svakog pojedinog učenika ili grupe učenika. Dakle, svakog učenika treba uvažavati kao aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao pojedinca i kao ravnopravnog člana zajednice i društva u cjelini. Takvi učitelji učeniku i obitelji pružaju jednake mogućnosti za učenje i sudjelovanje, bez obzira na spol, rasu, etničku ili nacionalnu pripadnost, jezik, kulturu, vjeru, socioekonomski status, strukturu obitelji, dob ili druge razlike i posebne potrebe. Prema učenicima ophodi se obzirno i s uvažavanjem i omogućava im jednake prilike za uključivanje u život škole, dok se s obitelji učenika ophodi s poštovanjem i uvažavanjem. Takav će učitelj primjenjivati raznovrsne strategije podučavanja kojima aktivno uključuje u iskustveno usvajanje znanja, vještina i kompetencija koje obuhvaćaju sva razvojna područja učenika. Inkluzivni učitelj osmišljava aktivnosti uzimajući u obzir iskustva i socijalne te osobne kompetencije učenika, kako bi podržao

povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima. Učitelj promiče osjećaj dobrodošlice kod svakog učenika te šalje poruku da je svaka osoba cijenjena te da su svaki učenik kao i njegova obitelj bitan dio razredne i školske zajednice. Inkluzivni učitelj pokazuje poštovanje za svakog učenika zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva, pritom razvijajući osjećaj bliskosti i privrženosti kao preduvjet kvalitetnog pedagoškog odnosa. Inkluzivni učitelji kontinuirano unapređuju svoje kompetencije kako bi postigli i održali visoku kvalitetu profesije u skladu s promjenjivim zahtjevima suvremenog svijeta. Dobar učitelj će nastojati kreirati okruženje u kojem će se svaki učenik razvijati i rasti, osjećati se jednakopravnim i jednakovrijednim članom zajednice i u kojem je različitost izvor bogatstva i prilika za učenje (Livazović, 2015).

3. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Danas mnogi izjednačavaju sintagme „učenika s posebnim potrebama“ i „učenici s teškoćama u razvoju“. Međutim to nisu sinonimi. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14, čl. 62) učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama daroviti su učenici i učenici s teškoćama. To znači da istoznačna upotreba navedenih sintagmi nije odgovarajuća budući da posebne potrebe učenika nisu uzrokovane teškoćama u razvoju. Za Bouillet (2010) učenici s teškoćama u razvoju su učenici koja pokazuju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i dr. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15 čl.2., 2.) također navodi definiciju učenika s teškoćama u razvoju u kojoj se kaže da je riječ o učeniku čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacija više vrsta prethodno navedenih stanja. U istom se dokumentu nalazi Orijentacijska lista vrsta teškoća gdje su navedene vrste i stupnjevi teškoća u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika. Tako su utvrđene sljedeće skupine vrsta teškoća:

1. Oštećenje vida
2. Oštećenje sluha
3. Oštećenja jezično-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S UČENIKOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

„Kompetencije su komponente znanja, a na osobnim kompetencijama temelji se mogućnost neke osobe da sudjeluje na nekom projektu. One uključuju: ponašanje, motive, crte karaktera, stavove i samospoznaju koja osobi omogućava da uspješno upravlja projektom. Kompetencija za upravljanje projektima definira se u ekonomskoj perspektivi kao sposobnost obavljanja aktivnosti unutar poslovnog područja na razini učinkovitosti koja se očekuje od zaposlenika. Ova dimenzija kompetencija odnosi se na dokazanu učinkovitost pojedinca u izvršavanju zadataka vezanih uz upravljanje projektima.,, (Brust Nemet, 2013:79).

Za prilagodbu novih okolnosti u obrazovanju, prihvaćanja novih uloga koje su nametnute, učitelju su potrebne različite vrste kompetencija. Jurčić (2014) definira kompetencije učitelja kao sustavnu vezu njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini. Razina ili stupanj znanja iz didaktike, metodike, kurikuluma, opće pedagogije i predmeta kojeg predaje pridonosi osposobljenosti nastavnika za spoznaju i razumijevanje vlastitoga poziva.

Vizek Vidović i sur., (2003) navode kako je kompetentan učitelj onaj koji je sposoban izgraditi kvalitetne odnose sa svim čimbenicima odgojno–obrazovnog procesa (učenici, roditelji, kolege, ostali) te stvoriti uvjete za kvalitetne interakcije na svim razinama (učenik-učenik, učenik-odrasli, odrasli međusobno). Ukoliko je taj odnos kvalitetan dolazi do zadovoljstva svih čimbenika te im pruža osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti, ali i uspješnosti u procesu zajedničkoga učenja i napredovanja.

Kompetentan učitelj brine o cjelokupnoj ličnosti učenika, pruža kvalitetno obrazovanje i razvija snažnu osobnost kod učenika. Od učitelja se traži otvorenost prema promjenama u paradigmatima obrazovanja te ciljevima, sadržajima, oblicima i metodama nastave i učenja. Pred njih se stavlja nova koncepcija usmjerena prema cjeloživotnom obrazovanju, kako nastavnog kadra, tako i učenika (Sučević i sur., 2011)

Suvremeni učitelji rade u sustavu koji provodi integraciju i inkluziju i očekuje od njih kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama. Vizek Vidović i sur., (2003) navode nekoliko načina kako učitelji mogu znatno pridonijeti boljoj integraciji učenika s posebnim potrebama u redovne razrede i to ako: naprijed pobliže upoznaju prirodu djetetove smetnje, ali i njegove jake strane, pripreme učenike u razredu na dolazak takvog učenika, predvide moguće reakcije učenika u

razredu, utvrde učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke (Knežević, 2018).

4.1. Strategije podučavanja učenika s teškoćama u razvoju

U edukacijskom procesu tijekom školovanja, posebno su naglašene teškoće učenika. Inkluzivno školovanje učenika s teškoćama pretpostavlja holistički pristup razvoju učenika, pri čemu se prvenstveno pridaje važnost socijalnom uključivanju i stjecanju znanja (Ivančić, Stančić, 2006). S ciljem osiguravanja uspješnosti u redovitom nastavnom procesu, razvijeni su didaktičko-metodički postupci rada koji se odnose na odabir primjerenih strategija sukladno osobitostima učenika s teškoćama (Ivančić, Stančić, 2002).

Ako učitelj u razredu ima učenika s teškoćama mora poznavati različite strategije, vještine, znanja i metode kako pobliže objasniti nastavni sadržaj takvom učeniku. Također mora upoznati ostale učenike s vrstom teškoće koje ima učenik u razredu te poticati zajedništvo i prijateljstvo među njima. Učitelj, osim toga mora pozornost obratiti i na uređenje učionice ovisno o tome koju vrstu teškoća učenik ima. Mora prilagoditi cijeli sat učeniku s teškoćama tako da ga on razumije, ali pritom ne uskratiti učenike bez teškoća. U nastavku slijede vrste teškoća s kojima se najčešće susreću učitelji kod učenika školske dobi te kako nastavu njima prilagođavaju pritom potičući prijateljstvo i komunikaciju među svim učenicima, odnosno stvarajući inkluzivno ozračje.

4.1.1. Rad s učenicima s oštećenjem vida

Vid je izuzetno važan za učenikov razvoj budući da putem vida upoznaje okolinu iz koje stječe znanja, vještine i usvaja navike (Mustać i Vicić, 1996). Učenik sa značajnim oštećenjem vida okolinu upoznaje putem ostalih (očuvanih) osjetila.

Učitelj se u radu s učenicima oštećena vida treba usmjeriti se na: taktilne simulacije (opipivanje i razlikovanje materijala, manipuliranje predmetima, uočavanje odnosa dijelova i cjeline...), motoričke stimulacije (vježbe za finu i grubu motoriku), auditivne stimulacije (svijest o zvuku, uočavanje specifičnih zvukova...), olfaktorne simulacije (zamjećivanje mirisa) i gustativne simulacije (zamjećivanje okusa). Kod slabovidnih učenika nužno je raditi i na vizualnoj, odnosno na poticanju racionalnog korištenja preostalih vidnih potencijala. Učitelj treba znati da učenici oštećena vida ne mogu učiti imitacijom, već metodom ruke na ruci i davanjem konkretnih, nedvosmislenih verbalnih uputa. Učitelj treba na dolazak učenika s oštećenjem vida pripremiti ostale učenike iz razrednog odjela, ali i proučiti specifičnosti učenika (konzultirati stručne osobe, literaturu, upoznati učenika i njegove roditelje i dr.) (Romstein i Velki, 2015).

Za slijepe učenike školske dobi nužno je osigurati adaptirane udžbenike na brajici, a za slabovidne učenike adaptirane udžbenike na uvećanom tisku, zvučne knjige, Brailleov pisaći stroj, Brailleov papir, govorni kalkulator, povećala i dr. (Matok, 2007). Iznimno je važno poticanje komunikacije s drugim učenicima, pri čemu učitelji imaju najvažniju ulogu (bilo da učenik s oštećenjem vida potiču na komunikaciju s drugima, bilo da videću učenike potiču na komunikaciju s djetetom oštećena vida). Budući da integrirani učenici s oštećenjem vida ne zaostaju u intelektualnom razvoju za videćim vršnjacima, oni savladavaju redoviti nastavni plan i program predviđen učeniku za pojedini razred. Zato takve učenike treba uključivati u svaki sat i poticati komunikaciju te prijateljstvo među učenicima. (Boulliet, 2010)

Kada je riječ o nastavnim metodama u radu s učenikom oštećena vida, učitelj se treba koristiti sljedećim metodama:

Metoda usmenog izražavanja, pri čemu je važno provjeravati razumije li učenik izgovoreno. Gramatički pravilan govor, mirnoga tona, artikulacijski „čist govor“, dobre intonacije i ritma ima pozitivan učinak na učenike s oštećenjem vida.

Metoda razgovora- kada se učeniku daju upute, potrebno je biti konkretan u tome, precizan i kratak, npr. umjesto „ovdje“ ili „tamo“, učitelj treba reći „ispred tebe“, „s tvoje lijeve strane“ itd.

Metoda pisanih i ilustriranih radova gdje učenik dopunjava rečenicu, upisuje riječi i odgovara na pitanja tako da s listića na Brailleovom pismu čita zadatak i na posebnom papiru čita tražene riječi ili odgovore, a ispred svakog odgovora piše redni broj zadatka (ne prepisujući pitanja). Također učenici koji su slabovidni pišu pisaljkom koja ostavlja deblji trag. Važno je napomenuti da slabovidni učenici koriste isti pribor kao i videći učenici, ali im je potrebno omogućiti više vremena. Također takvim učenicima učitelj treba omogućiti plan ploče i sadržaj na brajici ili uvećanom tisku koji će im stajati na klupi.

Metodom demonstracije, koja omogućuje učenicima s oštećenjem vida uspješnije funkcioniranje u razredu, potrebno je koristiti se stvarnim predmetom o kojem učitelj govori kad god je to moguće, a zatim reći reljef, crtež ili sliku za slabovidne. Kada učitelji demonstriraju pokret ili radnju, učenik s oštećenjem vida treba biti model (na njemu izravnim vođenjem pokazuje se kako se određeni pokret ili radnja trebaju izvesti). Predmet koji učitelj demonstrira potrebno je dati učeniku u ruke uz dodatno pojašnjenje i ostaviti mu dovoljno vremena za doživljaj ostalim osjetilima. Prije gledanja nekog filma potrebno je usmeno učeniku objasniti sadržaj koji će se prikazivati. Isto tako karte, dijagrami, sheme i tablice trebaju biti jednostavni, reljefni i oštrog kontrasta.

Slijepe učenike treba ohrabriti da samostalno hodaju po školi koristeći štap. Ne treba stalno micati prepreke, učenici se trebaju naučiti kretati između njih. Prostor u kojem se učenik nalazi ne smije biti prenatrpan, već jednostavan. Predmeti i potreban materijal trebaju uvijek stajati na istom mjestu. Ukoliko se promijeni njihov raspored onda svakako treba obavijestiti učenika koje ima oštećenje vida. Učitelj ne bi trebao izlaziti iz učionice bez prethodnog upozorenja, a vrata moraju biti posve zatvorena ili otvorena. Omogućiti da učenik sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u razredu, uz individualnu rasvjetu radnih površina sukladno njegovim potrebama. Kako bi osigurali učenikovo snalaženje u školi, potrebno je upoznati ga s učionicom i svim prostorijama u školi. Uz navedene prilagodbe, imajući u vidu sve relevantne komponente integriranog odgoja i obrazovanja, učenici oštećena vida u redovitom će odgojno-obrazovnim uvjetima ostvariti napredak poput svojih vršnjaka (Romstein i Velki, 2015).

4.1.2. Rad s učenicima s oštećenjem sluha

Učenici oštećenog sluha često ne razumiju odgojno-obrazovne sadržaje jer ne razumiju pojedine riječi ili rečenične konstrukcije. Stoga učitelji tim učenicima trebaju nove pojmove pažljivo dodatno objašnjavati, zorno ih prikazujući (slikom, sinonimom ili kratkim dodatnim objašnjenjem). Bilo bi dobro kada bi svaki gluhi učenik kreirao svoj rječnik novih pojmova s objašnjenjima. Zornost pomaže i verbalno pamćenje pa za školsku učenicke sadržaje treba potkrijepiti pismom (transparenti s natpisima, npr. imena učenika, dijelovi namještaja, sadržaj nastavnoga gradiva i dr.). U svakom slučaju, učitelji bi tijekom obrade nastavnih sadržaja trebali koristiti sva dostupna vizualna sredstva. Najvažnije načelo u odgoju i obrazovanju gluhe i nagluhe učenika je dostupnost informacija, odnosno mogućnost razumijevanja odgojno-obrazovnih sadržaja. Tomu znatno pridonosi didaktičko-metodički pristup koji se temelji na očiglednosti, postupnosti, kreativnim aktivnostima i strpljenju učitelja (Bouillet, 2010).

Standardni prostori u školi većinom zadovoljavaju potrebe učenika oštećena sluha. Međutim, važno je da se takvom učeniku osigura smještaj u dijelu razreda s kojeg najbolje može pratiti što se sve događa, a posebno da ima mogućnost izravnoga gledanja u dobro osvijetljeno lice učitelja. Stoga bi to mjesto trebalo biti što bliže učitelju i ondje gdje je osigurana optimalna difuzna rasvjeta. Također, učenici oštećena sluha moći će pratiti sadržaje predstavljene uz pomoć uobičajenih tehničkih pomagala u odgojno-obrazovnom radu (grafoskop, videorekorder, kinoprojektor, filmovi, diaprojektor, televizija i sl.). Štoviše učitelji bi u radu s takvim učenicima trebali što više upotrebljavati sva sredstva u osvijetljenim prostorijama. Poželjno je i često rabiti kreu u boji, označavanje, praktični rad, slike, konkretne predmete, makete, sheme i sl., koji ostalim učenicima u savladavanju odgojno-obrazovnih sadržaja nisu uvijek nužni. Kod učenika oštećena sluha koja nisu dovoljno savladala govor, odnosno kod kojih su prisutne nepravilnosti i pogreške u govoru, kroz odgojno-obrazovne sadržaje treba poticati i razvoj govora. Kako bi se to ostvarilo, učeniku učitelj treba osigurati kontinuiranu stručnu pomoć i organizirati dodatne oblike rada. Poželjno je smanjiti vanjsku buku i buku u prostorijama te pojačati govor za 20 db (Bouillet, 2010).

Kada govorimo o komunikaciji s osobama oštećena sluha, govorimo zapravo o trima manualnim oblicima komunikacije: ručnim abecedama, znakovnome jeziku – izvorni znakovni jezici svih nacionalnih manjina gluhih, u našem slučaju hrvatski znakovni jezik i oralno-znakovnoj komunikaciji. Ima primjera u svijetu gdje je učitelj naučio cijeli razred znakovni jezik zbog jednog učenika koji je imao oštećenje sluha. Na taj način učenik s oštećenjem sluha se osjećao prihvaćenim

i dobrodošlim u tom razredu. Možemo uočiti kako je upravo u takvim primjerima ključnu ulogu imao učitelj, koji je znao znakovni jezik kao što bi i svaki učitelj trebao znati ako ima učenika s oštećenjem sluha u razredu i prenijeti svoje znanje na ostale učenike i tako stvoriti pozitivno ozračje u razredu. Kada se učitelj obraća učeniku s oštećenjem vida potrebno je da bude siguran da ga učenik gleda. Vizualna se koordinacija s učenikom postiže neverbalnim gestama (npr. prije nego se verbalno obratite učeniku, učitelj blago treba dotaknuti učenika po ramenu i pričekati da usmjeri svoj pogled prema učitelju), učitelj treba objašnjavati pojmove učeniku razumljivim rječnikom, koristiti se flomasterima i bojicama kod naglašavanja teksta (ono što je bitno) jer učenici s oštećenjem sluha često ne razumiju pojedine riječi i rečenične konstrukcije te naravno koristiti što veći broj vizualnih sredstava kako bi dodatno pojasnili nastavni sadržaj. U radu s učenicima s oštećenjem sluha posebno je važna učiteljeva strpljivost i spremnost na višestruko verbalno ponavljanje i pojašnjavanje (Romstein i Velki, 2015).

4.1.3. Rad s učenikom s intelektualnim teškoćama

Tijekom povijesti mijenjali su se nazivi i definicije intelektualnih teškoća pa se tako u postojećim zakonima u Republici Hrvatskoj može naći pojam „mentalna retardacija“. Za Luckassona i sur. (2002) intelektualne teškoće predstavljaju značajno ograničenje u intelektualnom funkcioniranju, uključujući i adaptivne vještine, odnosno snalaženje u različitim situacijama.

U školi je važno da većinska skupina učenika (vršnjaci prosječnih sposobnosti) kontakte s učenikom s intelektualnim teškoćama doživljava kao ugodne, da obje skupine imaju zajedničke ciljeve i da većinska populacija uočava prednosti komuniciranja s učenikom intelektualnih teškoća.

Uloga učitelja u kontekstu timskog rada s učenikom intelektualnih teškoća obuhvaća: sudjelovanje u procesu identifikacije sposobnosti, teškoća i posebnih potreba učenika, prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa učeniku, sudjelovanje u olakšavanju socijalizacijskih procesa učenika (ponajviše putem prihvaćenosti učenika u skupini vršnjaka) te podupiranje roditelja u procesu suradnje s članovima stručnog tima angažiranog u ukupnom tretmanu njihova učenika.

Sposobnosti ovih učenika lakše će doći do izražaja ako učitelji u svome radu primjenjuju metodologiju usmjerenu na učenika, odnosno prakticiraju individualni pristup učeniku, izmjenjuju rad u velikoj grupi, malim grupama i parovima, usmjereni su na kontinuirano praćenje i vrjednovanje postignuća učenika i promoviraju pravo učenika na iznošenje mišljenja (sudjelovanjem u donošenju odluka, planiranju...). Potrebna je prilagodba didaktičko-metodičkih oblika rada na razini percepcije, spoznaje i govora, kao i uključivanje učenika u posebne razredne odjele gdje uz vođenje rehabilitatora savladavaju nastavne sadržaje iz hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva. Ostale nastavne sadržaje (likovna, glazbena, tjelesna i zdravstvena kultura) savladavaju u redovnom razrednom odjelu, uglavnom prema individualiziranom programu. Uz već spominjane didaktičko-metodičke prilagodbe vezane uz teškoće mišljenja, pamćenja i zapamćivanja, učitelji bi trebali udovoljiti i općim zahtjevima (modificirano prema: *Koordinacija Odbora za izradu HNOS-a*, 2005):

- razraditi motivacijski plan (razrađen sustav poticajnih postupaka i aktivnosti s ciljem jačanja interesa, volje i želje učenika za provođenje planiranog rada);
- u komunikaciji jasno naglašavati vrijednost truda koji učenik ulaže;
- poticati učenike i vršnjake na pozitivnu interakciju provođenjem zajedničkih aktivnosti;
- koristiti dostupne oblike pomoći (asistenti, volonteri, vršnjaci pomagači i dr.);

- jasno izražavati cilj aktivnosti, kako bi učeniku bila jasnija struktura rada;
- učeniku osigurati mjesto u razredu koje će mu omogućiti primjereno uključivanje u rad, ali i potreban nadzor učitelja;
- samostalan rad temeljiti na dobro izvježbanim i shvaćenim primjerima;
- maksimalno rabiti metodu demonstracije, crtanja i praktičnog rada u pojašnjavanju apstraktnih i složenih pojmova;
- korištenje izvorne stvarnosti kad god je to moguće;
- nastavna sredstva upotrebljavati tako da se djetetova pozornost vođenim promatranjem uvijek usmjerava na ono što je u promatranju važno, prema potrebi i prekrivati nepotrebne pojedinosti;
- osigurati vježbanje i ponavljanje na individualiziranim nastavnim listićima;
- izlaganja uskladiti s pojmovnim fondom učenika, koncentracijom i pozornošću: primijeniti razgovijetne i kraće rečenice usmjerene na bitno, uz slikovno predočavanje sadržaja (crtež, slika, shema), potrebno ponavljanje te češću provjeru razumijevanja;
- što češće razgovarati, pri čemu su važna pomoćna pitanja kojima se učeniku pomaže da pronađe pravi odgovor;
- omogućiti učeniku način provjere znanja koji mu je lakši (pisano, usmeno);
- ocjenjivanje treba biti opisno i brojčano (1-5), treba se temeljiti na zahtjevima individualiziranog programa određenoga nastavnoga predmeta i uspješnosti konkretnog učenika u odnosu na količinu i kvalitetu usvojenosti sadržaj, a ne na učenikovu uspješnost u odnosu na ostale učenike.

Prema Romstein i Velki (2015) govor učenika s intelektualnim teškoćama karakteriziran je slabije razvijenim ekspresivnim govorom (onaj koji se odnosi na bogatstvo rječnika i izgovor) te slabije receptivnim govorom (razumijevanje govora). Služeći se bogatim slikovnim i/ili konkretnim materijalom (npr. tekst popraćen jednostavnim slikama, konkretnim predmetima, slikopričama) te jednostavnim rječnikom olakšat ćemo učeniku razumijevanje sadržaja i verbalno izražavanje. Također navode kako je potrebno dati učeniku više vremena za razumijevanje informacija. Kako bi učitelji pomogli učeniku da pohrani informacije u kratkoročnom pamćenju potrebno je pružiti govornu uputu koja ga navodi, ali ne daje gotova rješenja, te poticati razmišljanje. U olakšavanju teškoća premještanja informacija iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje potrebno je koristiti se sljedećim strategijama upamćivanja: organizacija- grupiranje informacija/pojmova u kategorije (npr. biljke, životinje, prijevozna sredstva) te otkrivanje „logike“, odnosno pravila u informacijama koje učenik treba zapamtiti; razvrstavanjem informacija u neke, za učenike poznate skupine, omogućava se lakše pamćenje i lakše ponavljanje gradiva; učenje korak po korak- od osnovnog i najvažnijeg k obogaćivanju novim podacima; korištenje medijatora- stvaranje nove veze ili

asocijacije među dijelovima gradiva ili pojmovima, koja mogu pomoć učenicima da lakše upamte informacije. To može biti stih, slika ili igra riječima koja će učenika uvijek podsjetiti na pojam ili pravilo kojim se mora u određenom trenutku koristiti.

4.1.4. Rad s učenikom s ADHD-om¹

Hiperaktivnost je razvojni poremećaj nedostatka inhibicije ponašanja koji se očituje kao razvojno neodgovarajući stupanj pažnje, pretjerane aktivnosti i hiperaktivnosti, a otežava samousmjerenje i organizaciju ponašanja u odnosu na budućnost (Galašev, 2013).

U školskom razdoblju učeniku s ADHD-om važno je unaprijed nagovijestiti promjene te poštivati potrebu za rutinom. Potrebno je voditi računa o strukturi dana (redosljedu aktivnosti), dogovaranju i pridržavanju pravila usklađenih s mogućnostima učenika te dosljednim reagiranjem, bilo pozitivnim bilo negativnim na ponašanje. Važno je poticati druženje s vršnjacima, ali pri tome jasno usmjeravati učenika na poželjne obrasce ponašanja i izbjegavati kritiku (ali objašnjavanje zašto neko ponašanje nije dobro). Učeniku je važno omogućiti kretanje, poticati ga na zajedničke aktivnosti dozirano, malim koracima, često ga hvaliti i omogućiti bavljenje aktivnostima u kojima je uspješno i koje voli. Zbog teškoća u vještinama koje zahtijevaju samozbrinjavanje treba uvažiti biološke uzroke motoričke nezrelosti, odnosno sporosti, koji su vrlo česti kod učenika s ADHD-om te im omogućiti duže vrijeme, podršku i ohrabrivanje u takvim aktivnostima.

U školi je izuzetno važno omogućiti učeniku osjećaj uspjeha, a to se može postići ako se zahtjevi prilagode njihovim mogućnostima. Uspjeh u izvršavanju jednog zadatka, pohvala za trud, pregledana domaća zadaća i slično, povećavaju motivaciju i suradljivost za daljnje napore. Učenici s ADHD-om imaju često loš rukopis pa bi učitelji trebali ocjenjivati sadržaj, ne rukopis i ne pisati komentare (npr. „nisi se trudio, neuredno“, itd, posebno ne u prvom razredu). Također su takvi učenici neuspješni s pisanim zadacima pa bi učitelj trebao dozvoliti alternativne načine rješavanja zadataka, sa smanjenim potrebama za pisanjem (usmeno izlaganje, izrada mapa i grafikona, korištenje slikovnog materijala...). Imaju poteškoća kod prihvaćanja uputa i pri zapamćivanju. Učitelji će privući pažnju prije davanja uputa tako što će koristiti upozoravajuće geste, npr. lagano tapšanje po ramenu, kombinirati usmene i pismene upute, zadavati upute jednu po jednu, tiho ponoviti upute učeniku i tražiti da učenik ponovi upute radi potvrde razumijevanja. Učitelj će kombinirati govorne, vizualne, pisane i iskustvene metode ili podučavati memorijskim tehnikama (npr. vizualizacija, verbalno ponavljanje..) kako bi učenik s ADHD-om nešto upamtio. Takvi učenici imaju teškoće kod pismene provjere znanja pa bi učitelj trebao omogućiti dodatno vrijeme za rješavanje zadataka, trebao bi preferirati usmeno ispitivanje te koristiti jasne, čitljive i pregledne

¹ Od engleskog naziva Attention Deficit Hiperactivity Disorder

pisane testove. Valjalo bi označiti linijama mjesta za odgovor i ostaviti dovoljno mjesta za odgovor. Poteškoće kod izvršavanja zadataka su još jedan problem s kojim se susreću učenici s ADHD-om. U tom slučaju učitelj bi trebao nabrojati, napisati i izreći sve korake potrebne za izvršenje zadataka, reducirati zadatak u nekoliko izvedivih dijelova i često provjeravati napredak te omogućiti učeniku pomoć drugih učenika, tj. točno mu reći kome se i kako treba obratiti ako “zapne”. Ako učenik griješi, objasniti što ne valja, pokazati što i kako treba učiniti ili mu pomoći da sam dođe do rješenja i nakon toga ga obavezno pohvaliti. Učenik s ADHD-om se teško snalazi u pisanom materijalu. Teško izvlači zaključak iz teksta i teško razlučuje bitno od nebitnoga. U tom slučaju učitelj treba pripremiti pisani materijal s podcrtanim bitnim dijelovima i idejama i predočiti uz tekst bitne činjenice na koje treba obratiti pažnju. Uz teško snalaženje u pisanom materijalu, učenici s ADHD-om imaju poteškoće i u zadržavanju pažnje na određenom zadatku i prelasku s jedne aktivnosti na drugu. Učitelj će u tom slučaju razbiti aktivnosti u manje jedinice, nagraditi izvršavanje na vrijeme, koristiti fizičku blizinu i dodir za preusmjerenje aktivnosti učenika i smanjiti mogućnost odvlačenja pažnje bukom i događajima u okolini (npr. sjedenje dalje od prozora i vrata). Učitelj će pravovremeno obavijestiti učenika o promjeni aktivnosti (npr. “imate pet minuta do završetka tog zadatka i prelaska na drugi...”), obavijestiti učenika o očekivanjima u sljedećoj aktivnosti (npr. “za sljedeći zadatak trebate...”) i specificirati sredstva potrebna za izvršenje aktivnosti i sve korake potrebne za izvršenje zadatka. Moguće je da učenici s ADHD-om često prekidaju učitelja tijekom nastave, a učitelj bi u tom slučaju trebao posjesti učenika blizu sebe tako da se omogući bolji nadzor i reći učeniku jasno što se od njega očekuje. Učitelj će nagraditi poželjno ponašanje učenika i jasno reći što nije dobro i zbog čega.

Učenici kojima je dijagnosticiran ADHD imaju poteškoće u zadržavanju određenog položaja duže vrijeme. Potrebno je unaprijed s učenikom dogovoriti kako će signalizirati potrebu za kretanjem i što će raditi. Također treba mu omogućiti priliku za ustajanje i kretanje uokolo i prostor za kretanje. Valjalo bi smisliti aktivnosti koje uključuju i zahtijevaju kretanje po razredu. U tu aktivnost učitelji mogu uključiti cijeli razred i na taj način zbližiti učenike s ADHD-om s ostalim učenicima u razredu (Galašev, 2013).

5. MOTIVIRANOST ZA RAD, POZITIVAN STAV I PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE

5.1. Pozitivan stav učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju

Pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan činitelj kad učitelj u svom razredu ima učenika s teškoćama. Istraživanjem (Baker, 2006) je ustanovljeno da su bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika i njihov školski uspjeh te da su posebno važni za učenike s razvojnim teškoćama kao i one s problemima u ponašanju. U tome su značajni stavovi učitelja, jer o njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i da nađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija tog procesa. Ako je učiteljeva percepcija učenika s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (Kiš-Glavaš i sur., 1999).

Učiteljev pozitivan stav prema učenicima s teškoćama u razvoju pomaže u prevladavanju teškoća s kojima se susreću zbog svog oštećenja. Značajni su i činitelji u promicanju stavova vršnjaka prema osobama s teškoćama u razvoju pozitivni stavovi i očekivanja nastavnika (imitacija, učenje prema modelu), kao i poučavanje vršnjaka o specifičnostima pojedinih oštećenja (Kiš-Glavaš i sur., 1999).

Kiš-Glavaš i sur. (1999) navode kako neki od čimbenika koji mogu utjecati na stavove učitelja su: učenik (dob i teškoće), učitelj (duljina radnog staža) te školski čimbenici. Navode da učenici bez teškoća u razvoju imaju značajnu ulogu za učenike s teškoćama jer im pružaju potporu, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja. Možemo zaključiti da je važno da učitelj ima pozitivan stav prema učenicima s teškoćama u razvoju jer na taj način može uspostaviti pozitivan stav učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama u razvoju.

Stavovi učitelja prema učenicima s posebnim potrebama u njihovim razredima općenito snažno utječu na socijalni status tih učenika u razredu. Nažalost, oni mogu biti i negativni (Sekulić-Majurec 1997) i prenose se na ostale učenike u razredu. Kako stavovi učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju utječu na socijalni status tih učenika u redovnim razredima, veće mogućnosti uspješne socijalizacije kroz uspješnije uključivanje u svoje razrede učenicima pružaju učitelji koji prema njima ne iskazuju negativne stavove. Stoga se kroz cijelo razdoblje provođenja integracije i

inkluzije u odgoju i obrazovanju proučavaju i mogućnosti formiranja pozitivnih stavova učitelja, posebno prema učenicima s teškoćama u razvoju.

5.2. Profesionalno usavršavanje

Prema istraživanju Dulčić i Bakota (2008) učitelji su, iako podržavaju inkluziju, nezadovoljni uvjetima rada, jer nisu dovoljno pripremljeni uvjetima za rad s učenicima s teškoćama. Kao najveće nedostatke navode neodgovarajuća i nedostatna nastavna pomagala i didaktički materijal, pretjeranu sadržajnu opširnost i jezičnu složenost udžbenika, priručnika i radnih materijala, nedostatnost i nepravovremenost stručnog usavršavanja učitelja što govori o potrebi veće brige u otklanjanju ovih prepreka za učenje. Istraživanja u svijetu, a također i u Hrvatskoj pokazuju da mnogi učitelji vjeruju da su slabo pripremljeni u podržavanju učenika u inkluzivno okruženje (Gallagher i sur., 2009) te da bi željeli naučiti nešto više vezano upravo uz rad s učenicima s različitim razvojnim teškoćama (Stančić i sur., 2011). Istraživanja govore da su učiteljske dileme u radu s učenicima s teškoćama (Milenović i sur., 2009) vezane uz nedostatak profesionalne kompetencije, nedostatak motivacije, strahovanje da neće imati primjerenu podršku od stručnog tima, prekomjerni razredi, roditelji učenika bez teškoća, strahovanje da će učenici s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju, da neće biti prihvaćena, da učenici bez teškoća ne prihvate loše ponašanje učenika s teškoćama. To govori o potrebi da se učiteljima osiguraju programi potpore od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet, 2010).

Od učitelja u redovnim školama mnogo se očekuje te se „sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakoga učenika“ (Zrilić 2013: 30).

Kako bi učenik s teškoćama bio uspješno uključen u redovni odgojno-obrazovni proces, učitelj se treba dodatno razvijati i stjecati nove kompetencije. Prilikom uključivanja takvog učenika u razred učitelj treba na to gledati kao na izazov, a ne otežavajuću situaciju. Učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s teškoćama pružiti osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućiti doživljaj uspjeha. Neophodan je i dobar teorijski temelj, poznavanje etiologije oštećenja, obiteljske situacije i ostalo. Učitelji kao takvi imaju jako veliku

ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Oni promatraju, evidentiraju zapažanja i u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima planiraju rad s učenicima (Opić, Bilić i Jurčić, 2015).

5.3. Empatičnost

Empatija se općenito može definirati kao sposobnost emocionalnog uživanja i razumijevanja osjećaja i stanja drugih osoba. „Empatija ne zahtijeva ništa iz prošlosti. Ona zahtijeva prisutnost, odgovornost; ona zahtijeva tebe“ (Rosenberg, 2006: 97). Kada se govori o modernim školama usmjerenima prema učeniku, govori se o školama u kojima su učenici sretni, u koju rado idu, imaju mnogo prijatelja, uče i razvijaju se u poticajnoj okolini. Učitelji u takvim školama su brižni, demokratični, pravedni i objektivni. Jedan od važnih segmenata takve škole treba biti i osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, osjećaj da za iskrenost i otvorenost neće biti kažnjeni. Dakle, dobri međuljudski odnosi su iznimno poželjni, a empatija tu ima važnu ulogu.

Prema Špelić, Zuliani i Krizmanić (2013) u socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju vrlo važnu ulogu trebaju imati prosocijalno ponašanje i empatija učenika koji nemaju teškoća u razvoju.

Također Špelić i Zuliani (2011) slažu se da posebnu ulogu u planiranju, organiziranju i provođenju obrazovnih i odgojnih aktivnosti koji idu u prilog socijalizaciji učenika s teškoćama i poticanju socijalnih interakcija između svih učenika ima učitelj. Učitelj može pripremiti ostale učenike na dolazak učenika s teškoćama u razvoju tako da ih informira o specifičnostima učenika s teškoćama u razvoju.

„Dolazak učenika s teškoćama u razred stavlja učitelja pred zahtjevan zadatak. Učenik se od početka treba osjetiti prihvaćeno, ponajprije od strane svog učitelja. Na tome učitelj može graditi djetetov osjećaj povjerenja. Od samog početka, učitelj treba raditi s ostalim učenicima u razredu. Učenik s teškoćama može biti osjetljiv, povučen, izbjegavati vršnjake bude li izloženo znatiželjnim pogledima i/ili neugodnim pitanjima o svom stanju od strane druge učenika. To treba spriječiti učitelj otvorenim razgovorom sa svim učenicima o učenikovim teškoćama. Bezuvjetno prihvaćanje osobe i njena gledanja na situaciju, bez osude i procjenjivanja, bitan je preduvjet za empatično komuniciranje. Za razumijevanje sugovornika važno je koristiti vještine aktivnog slušanja i opažanja komunikacije te provjeravati jesmo li dobro razumjeli učenika“ (Knežević, 2018: 30).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi samoprocjenu učitelja i nastavnika o vlastitoj ulozi u sukreiranju inkluzivnog razrednog ozračja te utvrditi moguće razlike u sukreiranju inkluzivnog ozračja učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

Znanstvena paradigma na kojoj počiva ovo istraživanje je pozitivizam. Istraživanje je transverzalno, kvalitativno. Ono je empirijsko jer se odvija na terenu odgojno – obrazovne djelatnosti.

6.2. Hipoteze

H1: Učitelji i nastavnici imaju temeljna znanja i sposobnosti za rad s učenikom s teškoćama u razvoju;

H2: Učitelji i nastavnici poznaju različite metode podučavanja učenika s teškoćama u razvoju;

H3: Učitelji i nastavnici samoprocjenjuju da sukreiraju inkluzivno ozračje u razredu;

H4: Učitelji i nastavnici su motivirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju;

H5: Učitelji i nastavnici imaju visok stupanj empatije prema učenicima s teškoćama u razvoju;

H6: Ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na stupanj obrazovanja;

H7: Ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža.

6.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na jednostavnom slučajnom uzorku od ukupno 70 učitelja i nastavnika na području Osječko-baranjske županije. Prema spolu uzorak je obuhvaćao 61 ženu (87,1%) i 9 muškaraca (12,9%). Osim toga 35 ispitanika (50,0%) je navelo kao područje rada razrednu nastavu i isto tako 35 (50,0%) ispitanika je navelo kao područje rada predmetnu nastavu. Starosna dob ispitanika je bila od 24 do 60 godina. Najveći dio ispitanika, njih 38 (54,2%), je staro između 31-40 godina, 6 ispitanika (8,6%) je staro između 24-30 godina i isto tako 6 ispitanika (8,6%) je starije

od 50 godina, a 20 ispitanika (28,6%) je staro između 41-50 godina. 11 od 70 ispitanika (15,7 %) ima 0-5 godina radnog staža, 30 njih (42,9%) ima 6-15 godina radnog staža, 23 ispitanika (32,9%) ima 16-25 godina radnog staža, a 6 njih (8,6%) ima 26 pa na dalje godina radnog staža. Osim toga ispitivalo se iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj i posebnoj skupini. Od 70 ispitanika 64 ispitanika (91,4%) je radilo s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj skupini, a njih 6 (8,6%) nije. 8 od 70 ispitanika (11,4%) je radilo s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnoj skupini, a 62 ispitanika(88,6%) nije.

Tablica 1: Opis cijelog uzorka prema osnovnim obilježjima (N=70)

<i>Spol</i>	M= 9 (12,9 %)	Ž=61 (87,1%)		
<i>Dob</i>	24-30 N=6 (8,6%)	31-40 N=38 (54,2 %)	41-50 N=20 (28,6 %)	stariji od 50 N=6 (8,6%)
<i>Stož</i>	0-5 N=11 (15,7 %)	6-15 N=30 (42,8 %)	16-25 N =23 (32,9 %)	26 na više N=6 (8,6%)
<i>Područje rada</i>	Predmetna nastava N= 35 (50,0%)		Razredna nastava N=35 (50,0 %)	
<i>Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi</i>	DA N=64 (91,4%)		NE N=6 (8,6%)	
<i>Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnoj skupini</i>	DA N= 8 (11,4%)		NE N=62 (88,6%)	

6.3. Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno putem ankete (Knežević, 2018)² koja je podijeljena u dva dijela. Prvi dio ankete odnosi se na sociodemografske varijable (spol i dob ispitanika, radni staž, područje rada te ima li ispitanik iskustva u radu s učenicima s teškoćama u razvoju) i sastavljen je od 6 zatvorenih pitanja. Drugi dio upitnika ispituje stavove učitelja i nastavnika o inkluziji i sadrži skalu Likertovog tipa unutar kojeg je definirano 25 tvrdnji.

Učitelji i nastavnici u upitniku zaokružuju broj od 1 do 5 uz određenu tvrdnju s obzirom kako procjenjuju svoje kompetencije za rad s učenikom s teškoćama u razvoju. Najnižu razinu posjedovanja određene kompetencije označava broj 1, a najvišu razina označava broj 5. Isključivo je za ovo istraživanje sastavljen i validiran upitnik.

6.4. Postupak istraživanja i analiza podataka

Prikupljanje podataka provedeno je u ožujku 2019. godine u dvije osnovne škole na području Osječko-baranjske županije. Obrada podataka je obuhvatila deskriptivnu statistiku (aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju) i t-test za nezavisne uzorke koji ispituje razlike u procjenama između učitelja razredne i nastavnika predmetne nastave.

6.5. Etika

Učiteljima i nastavnicima je objašnjena anketa i tema diplomskog rada te što se željelo postići danom anketom. Naglašeno je da je anketa anonimna te da ne sadržava nikakva osobna pitanja. Također, prema etičkom kodeksu zajamčeno je dragovoljno sudjelovanje ispitanika i povjerljivost podataka.

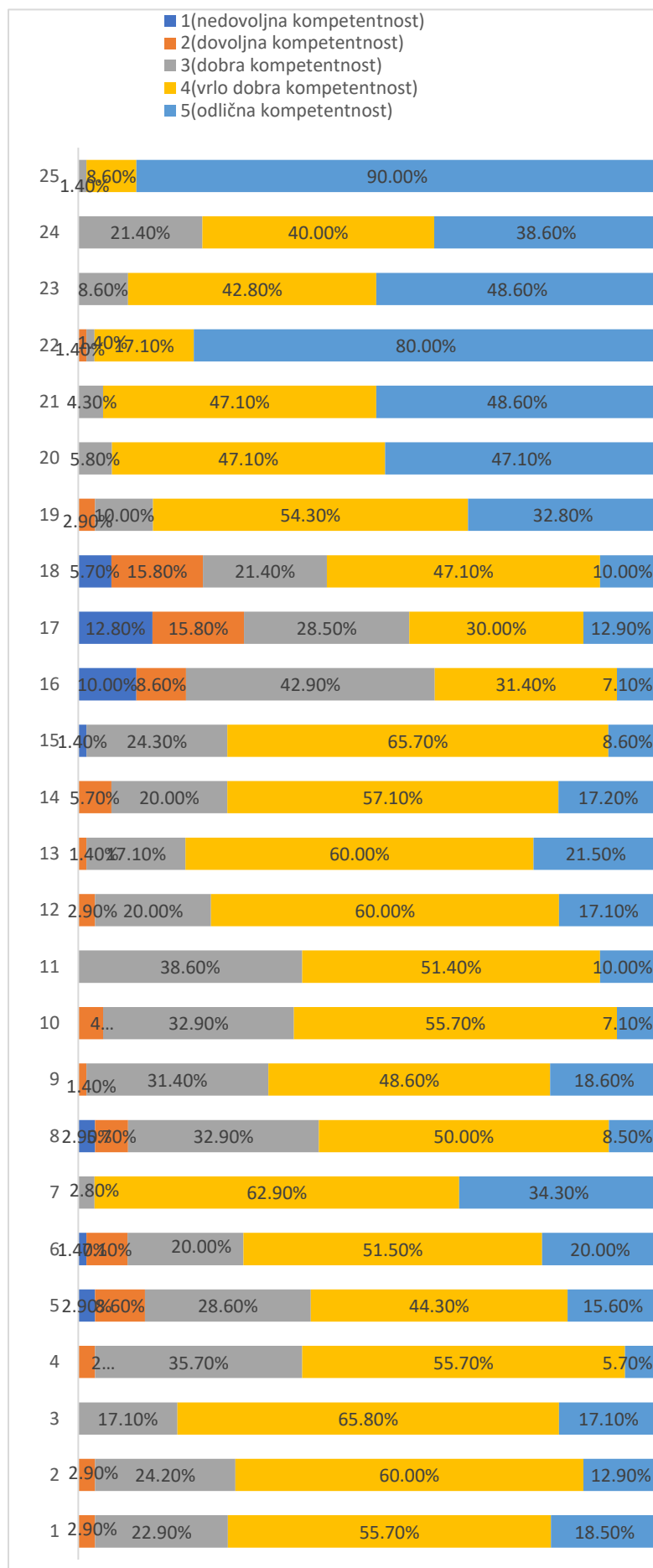
² Prilog 1 Anketa za učitelje i nastavnike

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA, INTERPRETACIJA REZULTATA I RASPRAVA

7.1. Kompetentnost učitelja i nastavnika za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

U nastavku slijedi grafički prikaz raspodjele rezultata na svakoj pojedinoj varijabli poredanih prema zastupljenosti ocjena od najviših vrijednosti do najnižih, odnosno prema varijablama gdje se učitelji smatraju najkompetentnijima do onih varijabli gdje se smatraju manje kompetentnim (Grafikon 1). Nakon grafičkog prikaza svih varijabli, slijede tablice s rezultatima pojedinih varijabli koje tvore jedno zajedničko područje kompetentnosti i njihovo statističko objašnjenje.

Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja.
Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju
Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenikom s teškoćama u razvoju
Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju
Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s...
Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu
Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenikom...
Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole
Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi
Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo
Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti
Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem
Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji
Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju
Poznajem različite strategije uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti
Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s ..
Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama ..
Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za ..
Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili ...
Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća
Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za učenik s ...
Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju
Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima
Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća
Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s ..



Grafikon 1: Kompetentnost učitelja po pitanjima

Uvidom u rezultate, može se zaključiti da ispitanici najviše ocjenu daju za tvrdnju *Prihvatio/la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja* ($M=4,88$), odnosno čak 90,00 % sudionika se ocjenjuje ocjenom 5 (izrazita kompetentnost). Također, izrazito kompetentnim se procjenjuju i na sljedećim tvrdnjama: *Uvažavao/la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju* (80,00 %), *Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenikom s teškoćama u razvoju* (48,60%) i *Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju* (48,60%). S druge strane, ispitanici najlošije ocjenjuju svoje kompetencije na tvrdnji *Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi* gdje čak 12,80% ispitanika daje ocjenu 1 (nedovoljna kompetentnost), a 15,80% ispitanika se procjenjuje dovoljno kompetentnim. Također 5,70% učitelja i nastavnika se ocjenjuje nedovoljno kompetentnim i 15,80% dovoljno kompetentnim na tvrdnju *Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole*. Dakle, rezultati prikazuju kako se učitelji i nastavnici samoprocjenjuju najkompetentnijima u prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju bez osude i ocjenjivanja. Pokazuju spremnost na suradnički odnos sa stručnjacima što je jedno od najvažnijih stvari za napredak učenika jer bez suradnje svih stručnjaka nije moguće zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju.

a) Učitelji i nastavnici imaju temeljna znanja i sposobnosti za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Učitelji i nastavnici imaju temeljna znanja i sposobnosti za rad s učenikom s teškoćama u razvoju* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenom 3 (dobra kompetentnost). Može se primijetiti da se najviše ispitanika (65,8%) procjenjuje vrlo sposobnim za prepoznavanje učenika s razvojnim odstupanjima ($M=4,00$), dok se 17,1 % ispitanika ocjenjuje ocjenom 5 (izrazita kompetentnost), i isto tako 17,1 % ispitanika se ocjenjuje ocjenom 3 (dobra kompetentnost). Na pitanje *Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju* odgovorilo je najviše učitelja s ocjenom 5 (izrazita kompetentnost), odnosno 34,4% ispitanika. Također visoka vrijednost aritmetičke sredine bilježi se za sljedeća pitanja: *Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, *Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća* i *Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća*, odnosno najviše ispitanika za navedene tvrdnje daje ocjenu 4 (vrlo dobra kompetentnost). Rezultat koji ispitanici daju za ove tvrdnje nam ukazuju na to da poznaju tipičan razvoj učenika koji im

ujedno omogućuje prepoznavanje odstupanja učenika u razvoju. Najniža vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanja: *Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za učenik s teškoćama u razvoju* ($M=3,59$) gdje se 2,9 % ispitanika ocjenjuje ocjenom 1 (nedovoljna kompetentnost) i *Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju* ($M= 3,64$) gdje se 2,9% ispitanika ocjenjuje ocjenom 2 (dovoljna kompetentnost). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 2.

Također i u istraživanju koje je provela Lončarić (2016) poznavanje izrada i provedba individualiziranog kurikulumu za učenike s teškoćama u razvoju je jedna od najlošijih ocijenjenih varijabla. U izradi i provedbi individualiziranog kurikulumu nastavnicima i učiteljima mogu pomoći ostali stručnjaci, ali i dodatna usavršavanja koja će im pomoći za njegovu izradu.

Rezultati pokazuju da je potvrđena hipoteza, **H1:Učitelji imaju temeljna znanja i vještine za rad s učenikom s teškoćama u razvoju**, no potrebno je zasigurno još dodatnog usavršavanja i čitanja različite literature kako bi poboljšali i unaprijedili svoj rad u inkluzivnoj nastavi.

Tablica 2: Učitelji i nastavnici poznaju temeljna znanja i sposobnosti za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
7. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	0 0,0	2 2,8	44 62,9	24 34,3	4,37	0,68
2. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	N %	0 0,0	2 2,9	17 24,2	42 60	9 12,9	3,83	0,73
3. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima	N %	0 0,0	0 0,0	12 17,1	46 65,8	12 17,1	4,00	0,59
6. Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	N %	1 1,4	5 7,1	14 20	36 51,5	14 20	3,77	0,92
4. Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	2 2,9	25 35,7	39 55,7	4 5,7	3,64	0,64
1.Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	2 2,9	16 22,9	39 55,7	13 18,5	3,90	0,73
5. Sposoban/na sam za izradu i	N	2	6	20	31	11	3,59	0,97

provedbu individualiziranog kurikuluma za učenik s teškoćama u razvoju	%	2,9	8,6	28,6	44,3	15,6		
---	---	-----	-----	------	------	------	--	--

b) Učitelji i nastavnici poznaju različite metode poučavanja učenika s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli ovog područja kompetentnosti može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenom 3 (dobra kompetentnost). Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu H2: **Učitelji i nastavnici poznaju različite metode poučavanja učenika s teškoćama u razvoju.** Najviša vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje *Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju* ($M=3,81$), odnosno 48,6 % ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Najviše ispitanika, njih 55,7% se procjenjuje vrlo kompetentnima u poznavanju različitih strategija rješavanja problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju. S druge strane, najmanja vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se na pitanja: *Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za učenike s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju)* ($M= 3,51$), gdje se 2,9% ispitanika se ocjenjuje ocjenom 1 (nedovoljna kompetentnost) i 5,7% ocjenom 2 (dovoljna kompetentnost) te na pitanje *Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju* ($M =3,67$), gdje se 4,3% ispitanika ocjenjuje ocjenom dovoljan. Nedovoljan broj praktičnih sati s učenikom s teškoćama utječe zasigurno na nepoznavanje strategija za rješavanje problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju. Opisani rezultati prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3: Poznavanje različitih metoda i poučavanja

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
9. Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	N	0	1	22	34	13	3,81	0,76
	%	0,0	1,4	31,4	48,6	18,6		
8.Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za učenike s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju)	N	2	4	23	35	6	3,56	0,88
	%	2,9	5,7	32,9	50,0	8,5		
11. Poznajem različite strategije uključivanja učenika s teškoćama u razvoju	N	0	0	27	36	7	3,71	0,64
	%	0,0	0,0	38,6	51,4	10,0		

u različite aktivnosti								
10. Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju.	N	0	3	23	39	5		
	%	0,0	4,3	32,9	55,7	7,1	3,67	0,70

c) Učitelji i nastavnici samoprocjenjuju da sukreiraju inkluzivno ozračje u razredu

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Učitelji i nastavnici su motivirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju najviše ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenom 5 (odlična kompetentnost).

Najviša vrijednost aritmetičke sredine pokazatelja bilježi se za pitanje: *Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju* ($M=4,75$), odnosno 80,0% ispitanika se ocjenjuje ocjenom 5 (odlična kompetentnost). Mnoga istraživanja (Gallagher i sur., 2009) ukazuju na to da timski utemeljena suradnja učitelja i stručnjaka za edukacijsko uključivanje postaje sve važnija.

Nešto manje kompetentnim se procjenjuju za slijedeću tvrdnju: *Uspostavio/ la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju* ($M=4,44$) gdje se 48,6% ispitanika ocjenjuje ocjenom 5 (odlična kompetentnost). Visoka vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježe se i za pitanja: *Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji* ($M=4,01$), odnosno 60,0 % ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost) i za pitanje *Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju* ($M= 3,93$) gdje se 60,0% ispitanika ocjenilo sa ocjenom vrlo 4 (vrlo dobra kompetentnost). S druge strane, najnižu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanja: *Uspješno bih smislio/ la nove načine na koje se nešto može obaviti* ($M=3,80$), odnosno 24, 3 % ispitanika si daje ocjenu 3 (dobra kompetentnost), a 1,4% ispitanika ocjenu 1 (nedovoljna kompetentnost) i na pitanje *Lako bih smislio/ la više rješenja za neki problem* ($M=3,86$) gdje se 20,0% ispitanika ocjenjuje ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i 5,7% ocjenom 2 (dovoljna kompetentnost). Iz rezultata je vidljivo da je **hipoteza H3** potvrđena. Loše je to što rezultati prikazuju da učitelji i nastavnici ne bi uspješno smislili nove načine i rješenja na koje se nešto može obaviti, ali pozitivno je to što bi uvažavali mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju i uz pomoć njih bi mogli doći do rješenja za neki problem. Opisani rezultati prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4: Učitelji i nastavnici samoprocjenjuju sa sukreiraju inkluzivno ozračje u razredu

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
12. Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	2 2,9	14 20,0	42 60,0	12 17,1	3,93	0,71
13. Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	N %	0 0,0	1 1,4	12 17,1	42 60,0	15 21,5	4,01	0,67
15. Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	N %	1 1,4	0 0,0	17 24,3	46 65,7	6 8,6	3,80	0,65
14. Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	N %	0 0,0	4 5,7	14 20,0	40 57,1	12 17,2	3,86	0,77
22. Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	1 1,4	1 1,4	12 17,1	56 80,0	4,75	0,55
21. Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	0 0,0	3 4,3	33 47,1	34 48,6	4,44	0,58
20. Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu	N %	0 0,0	0 0,0	4 5,8	33 47,1	33 47,1	4,27	0,56

d) Učitelji i nastavnici su motivirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli ovog područja kompetentnosti može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju najviše ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Time je i uspješno potvrđena **hipoteza H4**. Najviša vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje: *Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenikom s teškoćama u razvoju* (M=4,17), odnosno 54,3% ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Na pitanje trebaju li *učenici s teškoćama u razvoju pohađati redovne škole* 41,7% ispitanika je odgovorilo ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost), a 10,00% ocjenom 5

(odlična kompetentnost) što znači kako većina učitelja i nastavnika smatra da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovne škole. Nažalost, učenici s teškoćama u razvoju kod velikog broja učitelja još uvijek nisu "dobrodošla" u redovan razredni odjel. Navedeno potvrđuje i istraživanje koje provode Leutar i Frantal (2006), a čiji rezultati pokazuju uglavnom nepovoljna gledišta učitelja o integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Učitelji ističu da nemaju na raspolaganju dovoljno materijalnih sredstava za kvalitetan rad s takvom učenikom kao ni dovoljnu podršku stručnjaka. Oni također navode da tijekom dodiplomskog obrazovanja ne stječu dovoljno znanja te da se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje: *Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi* ($M=3,14$) gdje je čak 12,8% učitelja i nastavnika odgovorilo ocjenom 1 (nedovoljna kompetentnost, i 15,8% ocjenom 2 (dovoljna kompetentnost).

Također nisku vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se pitanje: *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo* ($M=3,20$) gdje je 10,0% nastavnika i učitelja odgovorilo ocjenom 1 (nedovoljna kompetentnost), ocjenom 2 (dovoljna kompetentnost) 8,6% ispitanika. 42,9% učitelja i nastavnika je odgovorilo ocjenom 3 (dobra kompetentnost).

Bez obzira što neki učitelji i nastavnici nisu motivirani za rad s učenikom s teškoćama u razvoju i što rad s učenicima za njih ne bi predstavljao zadovoljstvo, određen broj učitelja i nastavnika ipak želi i motivirano je raditi s učenicima s teškoćama u razvoju jer ipak su to učenici kao i svi drugi. Opisani rezultati prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5: Učitelji i nastavnici su motivirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
19. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenikom s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	2 2,9	7 10,0	38 54,3	23 32,8	4,17	0,72
18. Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	N %	4 5,7	11 15,8	15 21,4	33 47,1	7 10,0	3,34	1,07
17. Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	N %	9 12,8	11 15,8	20 28,5	21 30,0	9 12,9	3,14	1,23
16. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	N %	7 10,0	6 8,6	30 42,9	22 31,4	5 7,1	3,20	1,07

f) Učitelji i nastavnici imaju visok stupanj empatije prema učenicima s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli iz ovog područja kompetentnosti može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju ocjenom 5 (izrazita kompetentnost).

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježe se za pitanje: *Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom* ($M=4,88$), gdje 90,0% ispitanika odgovorilo ocjenom 5 (odlična kompetentnost). O učiteljevoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i da nađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija tog procesa (Lewis i Doorlag, 1987). Ako je učiteljeva percepcija učenika s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (Hastings i sur., 1996, prema Kiš-Glavaš, 1999). Isto tako visoka vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje: *Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenikom s teškoćama u razvoju* ($M=4,40$), tj. 48,6% je odgovorilo ocjenom 5 (odlična kompetentnost). Istraživanjem (Baker, 2006) je ustanovljeno da su bliski emotivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika i njihov školski uspjeh te da su posebno važni za učenike s razvojnim teškoćama kao i one s problemima u ponašanju. Također empatičnost učitelja je jedan od izuzetno značajnih elemenata socijalne kompetencije učitelja. Kada je riječ o učenju i emocijama, mnogi znanstvenici se slažu da emocije imaju veliki utjecaj na učenje. Nedostatak odobravanja, bespomoćnost, kritika, naizgled beznadna situacija i slični osjećaji svakako smanjuju sposobnost mozga za upijanje informacija, ali i njihove reprodukcije.

Najniža vrijednost aritmetičke sredine pokazatelja bilježi se za pitanje *Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju* ($M=4,20$), odnosno 38,6 % ispitanika se ocjenjuje s 5 (odlična kompetentnost). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 6. Iz rezultata je vidljivo da je **hipoteza H5** potvrđena.

Tablica 6: Učitelji i nastavnici imaju visok stupanj empatije prema učenicima s teškoćama

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
25. Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja	N	0	0	1	6	63	4,88	0,36
	%	0,0	0,0	1,4	8,6	90,0		
23.Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenikom s teškoćama u	N	0	0	6	30	34	4,40	0,63
	%	0,0	0,0	8,6	42,8	48,6		

razvoju.								
24. Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju	N	0	0	15	28	27	4,20	0,75
	%	0,0	0,0	21,4	40,0	38,6		

7.2. Razlike u samoprocjeni kompetencija za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

U ovom dijelu istraživanja prezentirani su rezultati koji se odnose na šesto istraživačko pitanje. Zadatak je bio ispitati postoje li značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na stupanj obrazovanja. Rezultati su prikazani tablicama i grafikonom kako bi se mogle iščitati razlike i/ili sličnosti za svako područje kompetentnosti.

a) Sposobnosti, vještine i znanja potrebna za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

Prvo područje kompetentnosti ispituje razlikuju li se učitelji i nastavnici u sposobnostima, vještinama i znanjima koja su potrebna za rad s učenikom s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali kako na tvrdnjama: *Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, *Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća*, *Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjim*, *Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju*, *Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za učenik s teškoćama u razvoju*, *Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća* i *Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju* nema značajnih razlika između promatranih skupina sudionika ($p > .050$). Od navedenih tvrdnji najveća razlika u rezultatima, odnosno aritmetičkoj sredini je kod tvrdnje *Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* gdje se nastavnici ($M=4,06$) procjenjuju kompetentnijima od učitelja. ($M=3,74$). Također nastavnici se procjenjuju kompetentnijima u prepoznavanju učenika s razvojnim odstupanjima i stvaranju pozitivnog ozračja u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.

Istraživanje Cassady (2011) govori o tome kako mnogi učitelji nisu pohađali dodatna stručna usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te zbog toga nisu sposobni prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima.

S druge strane učitelji se smatraju kompetentnijima u zadovoljavanju potreba učenika s teškoćama u razvoju, izradi i provedbi individualiziranog kurikulumu za učenike s teškoćama u razvoju, praćenju i bilježenju učenikovog razvoja i postignuća i poznavanju specifičnosti i obilježja različitih teškoća.

Može se zaključiti kako učitelji posjeduju veća znanja i vještine za rad s učenikom s teškoćama u razvoju nego nastavnici. Opisani rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7: Razlike u sposobnostima, vještinama i znanjima za rad s učenikom s teškoćama u razvoju

Čestica	Predmetna nastava		Razredna nastava		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	4,06	0,727	3,74	0,700	-1,843	>.050
2. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	3,80	0,677	3,85	0,692	-0,349	>.050
3. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima	4,08	0,562	3,91	0,612	-1,220	>.050
4. Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju	3,51	0,658	3,77	0,598	1,709	>.050
5. Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za učenik s teškoćama u razvoju	3,51	1,121	3,65	0,802	0,613	>.050
6. Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	3,68	1,02	3,85	0,809	0,777	>.050
7. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju	4,37	0,546	4,25	0,505	-0,907	>.050

b) Razlike u poznavanju različitih metoda poučavanja učenika s teškoćama u razvoju

Drugo područje kompetentnosti ispituje postoji li razlika između poznavanja različitih metoda podučavanja učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati su prikazani u Tablici 11 gdje je na tvrdnjama: *Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za učenike s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju), Sposoban/na sam*

prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju, Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju i Poznajem različite strategije uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti možemo uočiti da nema značajnih razlika ($p > .050$) između skupine učitelja i nastavnika. Iz ovog dijela istraživanja, može se zaključiti kako se učitelji i nastavnici jednako procjenjuju u poznavanju metoda podučavanja učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati su prikazani u Tablici 8.

Tablica 8: Razlike u poznavanju različitih metoda podučavanja učenika s teškoćama u razvoju

	Predmetna nastava		Razredna nastava			
	M	SD	M	SD	t	p
8. Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za učenike s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju)	3,54	0,918	3,57	0,850	0,135	>.050
9. Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	3,82	0,785	3,80	0,759	-0,154	>.050
10. Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju.	3,57	0,739	3,77	0,645	1,205	>.050
11. Poznajem različite strategije uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	3,65	0,683	3,77	0,598	0,7442	>.050

c) Razlike u sukreiranju inkluzivnog ozračja u razredu

Što se tiče razlika u sukreiranju inkluzivnog ozračja u razredu, rezultati su pokazali kako na tvrdnjama *Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju, Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji, Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem i Uspješno*

bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti također nema značajnih razlika između promatranih skupina sudionika. ($p > .050$). U tvrdnji *Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju* možemo primijetiti najmanju razliku između ispitane grupe sudionika. Rezultat kod nastavnika iznosi $M=3,94$ dok kod učitelja $M=3,91$. Kod tvrdnje *Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem* možemo uočiti najveću razliku između učitelja i nastavnika. Rezultat kod nastavnika iznosi $M=3,68$, a kod učitelja $M=4,02$. Također u tvrdnjama *Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu*, *Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju* i *Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama* ne postoje značajne razlike između promatranih skupina sudionika. ($p > .050$) Ipak u većini navedenih tvrdnji učitelji se smatraju kompetentnijima. Opisani rezultati se nalaze u Tablici 9.

Tablica 9: Razlike sukreiranju inkluzivnog ozračja u razredu

Varijanca	Predmetna nastava		Razredna nastava		t	p
	M	SD	M	SD		
12. Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	3,94	0,735	3,91	0,701	-0,167	>.050
13. Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	4,08	0,612	3,94	0,725	-0,890	>.050
14. Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	3,68	0,795	4,02	0,706	1,905	>.050
15. Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	3,71	0,621	3,88	0,676	1,104	>.050
20. Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu	4,20	0,632	4,34	0,481	1,063	>.050
21. Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju	4,37	0,546	4,51	0,612	1,029	>.050
22. Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama	4,77	0,598	4,74	0,505	-0,215	>.050

d) Razlike u motivaciji za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Razlike u motivaciji za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* može se vidjeti kako kod tvrdnji *Motiviran/a sam za rad s učenicom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi* i *Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenicom s teškoćama u razvoju* ne postoji statistički značajna razlika između ispitanih sudionika. ($p > .050$) U tvrdnji *Motiviran/a sam za rad s učenicom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi* rezultat kod nastavnika iznosi $M=2,91$ dok kod učitelja iznosi $M=3,37$. U tvrdnji *Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenicom s teškoćama u razvoju* aritmetička sredina kod nastavnika iznosi $M=4,22$, a kod učitelja $M=4,11$. Možemo se nadovezati na istraživanje Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1998) i Brodar (2015) koji razloge za takve rezultate pronalaze u samom obrazovanju učitelja. Dok učitelji razredne nastave u svom obrazovanju prolaze kroz niz didaktičkih i metodičkih kolegija, nastavnici predmetne nastave prvenstveno uče materiju svog predmeta, a tek u manjoj količini slušaju pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke kolegije. Također, učitelji razredne nastave po obrazovnom programu prolaze puno više same prakse nego nastavnici predmetne nastave. Tu se nadovezuje iskustvo i vrijeme provedeno s tim učenicom. Učitelji razredne nastave svakodnevno su s učenicom s teškoćama, što rezultira time da ga bolje poznaju, da imaju jasniju sliku o tome što on može i na koji način mu pristupiti i to omogućiti. Nastavnici u predmetnoj nastavi su u prosjeku tjedno samo nekoliko sati s učenicom s teškoćama, stoga ne uspijevaju dovoljno upoznati učenika i zato imaju negativniji stav prema njihovoj integraciji i u manjoj mjeri koriste pozitivne disciplinske postupke. Upravo zbog svega ovoga nastavnici trebaju više dodatnih usavršavanja nego učitelji. U ostalim tvrdnjama postoji značajna razlika između učitelja i nastavnika. Istraživanje je pokazalo da bi učitelje rad s učenicima s teškoćama u razvoju predstavljao veće zadovoljstvo učiteljima ($M=3,45$) nego nastavnicima. ($M=2,94$). Također prema rezultatima istraživanja od Popov (2014) također je utvrđena statistički značajna razlika između učitelja i nastavnika na temelju želje za radom s učenicima s teškoćama u razvoju gdje rezultati aritmetičkih sredina pokazuju da postoji veća želja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju kod učitelja u odnosu na nastavnike, razvidno je da se takvoj zadaći ispitani nastavnici u prosjeku pretjerano ne raduju.

Također značajne razlike postoje kod tvrdnje *Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole* ($p < .050$) gdje je rezultat kod nastavnika $M=3,00$ a kod učitelja $M=3,68$. Za razliku od ovih rezultata u istraživanju koje su proveli Kiš Glavaš, Nikolić i Igrić (1998) pokazalo se da nema

razlike u stavovima učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja s obzirom na naobrazbu učitelja. Opisani rezultati se nalaze u tablici 10 i slici 1.

Tablica 10: Razlike u stavovima, motiviranosti za rad s učenikom s teškoćama u razvoju i spremnosti za profesionalno usavršavanje

Varijanca	Predmetna nastava		Razredna nastava		t	p
	M	SD	M	SD		
16. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	2,94	1,083	3,45	1,010	2,054	<.050
17. Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	2,91	1,379	3,37	1,002	1,585	>.050
18. Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	3,00	1,111	3,68	0,932	2,796	<.050
19. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenikom s teškoćama u razvoju	4,22	0,689	4,11	0,758	-0,659	>.050



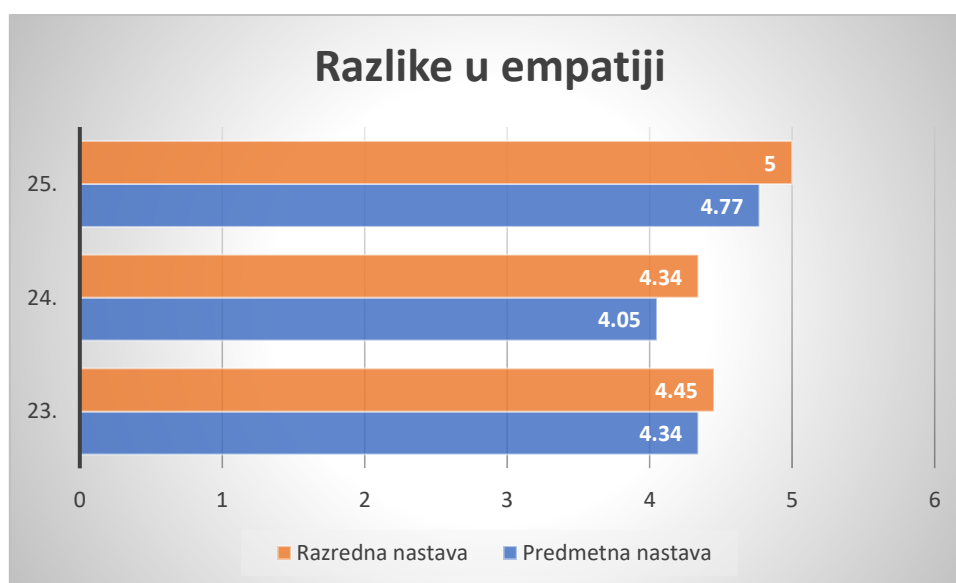
Slika1: Stavovi, motiviranost i profesionalno usavršavanje učitelja i nastavnika

f) Razlike u pružanju empatije prema učenicima s teškoćama u razvoju

U samoprocjeni empatičnosti prema učenicima s teškoćama u razvoju rezultati su pokazali kako na tvrdnjama *Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenicima s teškoćama u razvoju* i *Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju* ne postoji značajna razlika između ispitanih sudionika. ($p > .050$), dok kod tvrdnje *Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja* postoji značajna razlika ($p < .050$). U ovoj tvrdnji učitelji se procjenjuju kompetentnijima od nastavnika. Rezultat kod nastavnika iznosi $M=4,77$, a kod učitelja $M=5,00$. Opisani rezultati se nalaze u tablici 11 i slici 2.

Tablica 11: Razlike u stupnju empatije prema učenicima s teškoćama u razvoju

Varijanca	Predmetna nastava		Razredna nastava		t	p
	M	SD	M	SD		
23. Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenicima s teškoćama u razvoju.	4,34	0,639	4,45	0,657	0,737	$>.050$
24. Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju	4,05	0,725	4,34	0,764	1,603	$>.050$
25. Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja	4,77	0,490	5,00	0,00	2,750	$<.050$



Slika2: Razlike u empatiji

Uvidom u rezultate usporedbi između učitelja i nastavnika u svim područjima može se zaključiti kako je potvrđena **hipoteza H6**: Ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na stupanj obrazovanja. Rezultati su prikazali to da se učitelji i nastavnici podjednako procjenjuju za dane tvrdnje. Pozitivno je to što se u praksi susreću i nastavnici kao i učitelji s učenikom s poteškoćama u razvoju stoga bi trebali biti jednako osposobljeni za rad s takvim učenicima što je i pokazalo ovo istraživanje. Ipak učitelji se samoprocjenjuju kompetentnijima za rad s učenikom s teškoćama u razvoju, ali ne pretežito puno osim u nekim tvrdnjama. Razlog tomu je niska zastupljenosti metodičkih i didaktičkih kolegija na nastavničkim fakultetima što je uvjetovalo manju pedagošku, didaktičku i metodičku osposobljenost nastavnika za razliku od učitelja. Također kao što je već ranije navedeno nastavnici su predmetne nastave u prosjeku tjedno samo nekoliko sati s učenikom s teškoćama za razliku od učitelja koji su svakodnevno s učenicima s teškoćama u razvoju po više sati. Negativna strana istraživanja je ta što ne znamo sa sigurnošću jesu li učitelji i nastavnici bili iskreni pri odgovaranju na pitanja u anketi. U budućnosti bi dobro bilo provesti istraživanje gdje će se ispitivati učenici o kompetencijama njihovih učitelja i nastavnika. Tako bi mogli usporediti odgovore nastavnika, učitelja i učenika.

7.3 Razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža

U ovom dijelu istraživanja prezentirani su rezultati koji se odnose na sedmo istraživačko pitanje. Zadatak je bio ispitati postoje li značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža. Rezultati su prikazani u Tablici 12 kako bi se mogle iščitati razlike i/ili sličnosti za svako područje kompetentnosti.

Rezultati provedenog t testa ($t = 0,37$, $p = 0,0085$) ukazuju kako se s obzirom na razinu značajnosti 5,00 % se prihvaća H7, **odnosno ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža**

Može se zaključiti kako na razini značajnosti 5,00 % ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,0085$) u doživljaju pedagoške kompetentnosti u svim područjima pedagoškog djelovanja s obzirom na godine radnoga staža.

U Tablici 16 su prikazani odgovori učitelja i nastavnika. Učitelji s više od 31 godinu radnoga staža imaju jednaku prosječnu ocjenu i to 3,97 kao i ispitanici s 0-25 godina radnog staža ($M=3,97$).

Prema istraživanju Weyandt i sur. (2009) nesporno je da učitelji iskustvom u radu s učenicima s teškoćama stječu potrebno znanje za rad s njima, ali s druge strane kod učitelja s više godina radnoga staža dolazi do određene zasićenosti poslom, umora i frustriranosti zbog velikih zahtjeva posla. Iz tog razloga neki učitelji s više godina radnog staža unatoč vlastitom iskustvu i znanju koje proizlazi iz toga, imaju negativnije stavove prema integraciji učenika s teškoćama pažnje, nego učitelji s manje godina staža. Ispitanici od 6-15 godina radnog staža imaju prosječnu ocjenu 3,94, a ispitanici od 16-25 godina 3,87.

Tablica 12: Razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža

	0-5 godina radnog staža		6-15 godina radnog staža		16-25 godina radnog staža		26 i više godina radnog staža		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	3,91	0,73	3,80	0,76	4,09	0,70	4,00	0,63	-0,016	0,907
2. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	3,70	0,59	4,00	0,63	3,82	0,65	4,09	0,94	-0,18	0,85
3. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima	3,86	0,57	3,90	0,53	4,13	0,62	4,33	0,51	1,96	0,05
4. Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama u razvoju	3,63	0,67	3,77	0,50	3,47	0,73	3,66	0,81	-0,75	0,45
5. Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za učenik s teškoćama u razvoju	3,27	1,42	3,56	0,93	3,60	0,83	4,16	0,40	1,61	0,11
6. Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	3,72	1,34	3,70	0,83	3,78	0,90	4,16	0,40	0,84	0,40
7. Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili										

učenike s teškoćama u razvoju	4,27	0,64	4,2	0,48	4,47	0,51	4,33	0,51	1,20	0,23
8.Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za učenike s teškoćama u razvoju(ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju	3,18	1,25	3,70	0,59	3,52	1,03	3,66	0,51	0,74	0,45
9.Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	3,81	0,87	3,80	0,71	3,78	0,85	4,00	0,63	0,26	0,78
10. Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja učenika s teškoćama u razvoju	3,63	0,92	3,66	0,66	3,65	0,64	3,83	0,75	0,38	0,70
11. Poznajem različite strategije uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	3,66	0,51	3,73	0,69	3,69	0,55	3,72	0,78	-0,25	0,80
12. Kreativno bih pristupao u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju	4,18	0,60	3,96	0,76	3,78	0,73	3,83	0,40	-1,46	0,14
13. Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	4,00	0,77	4,00	0,64	4,00	0,74	4,16	0,40	0,34	0,72
14. Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	3,72	0,90	3,86	0,68	3,86	0,81	4,00	0,89	0,63	0,53
15. Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	3,50	0,54	3,86	0,62	3,69	0,76	4,00	0,44	-1,81	0,07
16. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	3,36	0,92	3,30	1,02	3,00	1,31	3,16	0,40	-0,89	0,37
17. Motiviran/a sam za rad s učenikom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	3,54	1,12	3,26	1,20	2,69	1,32	3,50	0,54	-1,21	0,22
18. Učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	3,27	1,34	3,53	1,07	3,13	1,01	3,13	1,01	-0,55	0,58
19. Spreman/na sam ići na										

dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenikom s teškoćama u razvoju	4,54	0,52	4,23	0,72	4,00	0,63	3,95	0,76	-2,24	0,02
20. Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu	3,66	0,51	4,33	0,54	4,17	0,49	4,63	0,50	-3,70	0,004
21. Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju	4,54	0,52	4,60	0,62	4,30	0,55	4,00	0,00	-2,43	0,017
22. Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s učenikom s teškoćama u razvoju	4,81	0,40	4,76	0,50	4,73	0,68	4,66	0,51	-0,55	0,57
23. Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s učenikom s teškoćama u razvoju.	4,27	0,64	4,36	0,66	4,47	0,66	4,50	0,54	0,96	0,33
24. Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje učenika s teškoćama u razvoju	4,18	0,75	4,06	0,78	4,30	0,76	4,50	0,54	1,16	0,24
25. Prihvatio/ la bih svako učenik s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja.	5,00	0,00	4,93	0,25	4,82	0,49	4,66	0,51	-2,10	0,03

8. ZAKLJUČAK

Učitelj uvijek treba nastojati stvoriti inkluzivno ozračje u razredu. Vrlo je važna educiranost učitelja i informiranost o određenoj teškoći učenika. Svojim znanjem učitelj će omogućiti bolju socijalizaciju istog učenika u razredu, a istodobno kod ostalih učenika poticati empatiju i osjećaj za pružanje pomoći. Dulčić i Bakota (2008) smatraju da je uloga učitelja u školovanju učenika od izuzetne važnosti jer on svojim moralnim i etičkim vrijednostima utječe na oblikovanje osobnosti učenika.

Mnoge su prednosti inkluzije za sve sudionike u razredu. Inkluzija može učenicima s teškoćama u razvoju dati priliku za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i samostalnosti te mogu naučiti prihvatiti sebe i svoje posebnosti (Daniels i Stafford, 2003). Također u takvim razredima, učenici s teškoćama ne osjećaju se znatno drugačije od drugih jer učitelj cijelo vrijeme govori o jednakosti svih učenika. S druge strane, učenici bez teškoća uključeni u program uče nove socijalne vještine interakcije s učenikom različitih sposobnosti, čime postaju osjetljivija prema potrebama drugih općenito, bolje razumiju različitosti i prema njima postanu tolerantnija (Daniels i Stafford, 2003).

Cilj ovog rada bio je utvrditi samoprocjenu učitelja i nastavnika o vlastitoj ulozi u sukreiranju inkluzivnog razrednog ozračja te utvrditi moguće razlike u sukreiranju inkluzivnog ozračja učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo kako učitelji i nastavnici imaju temeljna znanja i vještine za rad s učenikom s teškoćama u razvoju, no potrebno je zasigurno još dodatnog usavršavanja i čitanja različite literature kako bi poboljšali i unaprijedili svoj rad u inkluzivnoj nastavi. Također se iz istraživanja može vidjeti da učitelji i nastavnici poznaju različite metode podučavanja učenika s teškoćama u razvoju i samoprocjenjuju se da sukreiraju inkluzivno ozračje u razredu. Potvrđena je i hipoteza da su učitelji i nastavnici motivirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju što znači da većina učitelja i nastavnika smatra da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovne škole. Rezultati ovog istraživanja dokazuju da učitelji i nastavnici imaju visok stupanj empatije prema učenicima s teškoćama u razvoju, što je i vrlo važno jer emocije imaju velik utjecaj za učenje. Iz istraživanja je vidljivo da ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na stupanj obrazovanja iako se u nekim tvrdnjama učitelji samoprocjenjuju kompetentnijima od nastavnika i ocjenjuju se višom ocjenom nego nastavnici. Pozitivno je to što se na nastavi susreću i nastavnici kao i učitelji s učenikom s poteškoćama u razvoju stoga bi trebali biti jednako osposobljeni za rad s takvim učenicima. Osim što ne postoje značajne razlike u samoprocjeni uloga

učitelja i nastavnika s obzirom na stupanj obrazovanja, ne postoje značajne razlike ni u samoprocjeni uloga učitelja i nastavnika s obzirom na godine radnog staža. Učitelji s godinama i iskustvom u radu s učenicima s teškoćama stječu potrebno znanje za rad s njima, ali s druge strane kod učitelja s više godina radnoga staža dolazi do određene zasićenosti poslom, nemotiviranosti i frustriranosti zbog velikih zahtjeva posla.

Iz cijelog ovog rada možemo zaključiti kako je za provedbu uspješne inkluzije bitan kvalitetan učitelj, ali i nastavnik koji je spreman za dodatna stručna usavršavanja, koji zna prilagoditi nastavna sredstva i pomagala svakom učeniku s teškoćama, sukreirati poticajno ozračje u kojem će se učenik s teškoćama osjećati ugodno u razredu i poticati prijateljstvo među svim učenicima. Uloga učitelja je ta da se svako dijete u razredu osjeća jednako vrijedno, sretno i prihvaćeno.

9. LITERATURA

1. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
2. Baker, JA (2006). *Doprinosi odnosa učitelj-dijete pozitivnoj školskoj prilagodbi u osnovnoj školi*. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211-229.
3. Bajkovec, L. (2016). *Empatija medicinskih sestara*. Pribavljeno 23.4.2019. sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/bajkovec_lana_unin_2016_zavrs_struc.pdf
4. Boulliet, D.(2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, LIX(30), 79-93.
6. Buysse V., Skinner D.i Grant S.,(2001) Prema definiciji uključenosti kvalitete: perspektive roditelja i praktičara, University of North Carolina at Chapel Hill,24(2),146-161.
7. Cassady, J. (2011). *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder*. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7), 45-62
8. Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s učenikom s posebnim potrebama – priručnik br. 4*. Zagreb: Matica.
9. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). *Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31-50.
10. Ellen R.Daniels and Kay Stafford (2003.). *Kurikulum za inkluziju- razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
11. Galašev S.(2013.). *Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)*"/*Examining social inclusion and quality of support in preschool, elementary and secondary educational institutions for children and students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* .Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

12. Gallagher P. i Malone M. (2009): *Social-Psychological Support Personnel: Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children With Disabilities*. Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 8 (1): 1-20.
13. International Step by Step Association (2005). *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association.
14. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 77 – 93.
15. Kiš-Glavaš, L, Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1998). *Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Revija za rehabilitaciju istraživanja, 33(1), 63-89
16. Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stavova učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja* (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
17. Koordinacija Odbora za izradu HNOS-a (2005). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
18. Leutar, Z. & Frantal, M. (2006). *Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole*. Napredak, 147(3), 298-312.
19. Lewis, R. and., Doorlag, D. H., (1987.): *Teaching Special Students in the Mainstream*, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio
20. Lončarić, M. (2016.) *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu
21. Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S. Buntinx, W.H.E, Coulter, D.L, Craig, E.M i Reeve, A. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and system of support*. Washington DC: AAMR.
22. Matok, D. (2007). *Metodika rada s učenicima s oštećenjem vida u vrtiću*. U: Nenadić, K. (ur.), *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi: uputa za odgojitelje, nastavnike i roditelje učenika s oštećenjem vida koja su integrirana u redovite škole* (49-62). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti i Hrvatski savez slijepih.
23. Milenović, Ž. (2011). Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije. *Metodiški obzori*, 12(6), 73-79.
24. Moore, T.G. (2015). *Early intervention and inclusion for young children with developmental disabilities*. Presentation at Hunter Area Early Childhood Intervention Coordination Program Forum on Early Childhood Intervention, Inclusion and the NDIS for Children 0-8

years, Newcastle. Pribavljeno 2.5.2019. sa:
<https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccchdev/CCCH-Early-InterventionInclusion-Young-People-Developmental-Disabilities-Tim-Moore.pdf>

25. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi-priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
26. MZOŠ (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum*. Pribavljeno 1.5.2019. sa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
27. Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Popov, S. (2014). *Stavovi učitelja o inkluziji učenika s posebnim potrebama*. Osijek: Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
29. Romstein K., Velki T. (2015). *Učimo zajedno-priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
30. Rosenberg, M. B. (2006). *Nenasilna komunikacija: jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
31. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije učenika i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. Društvena istraživanja, 4-5(30-31), 537-550.
32. Snell, M.E., and Vogtle, L.K (1996.). *Interpersonal relationship of school-aged children and adolescents with mental retardation*. In R.L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Its application to persons with disabilities*, 2, 43-62. Washington, DC: American on Mental Retardation
33. Stafford, K. i Daniels, E. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Korak po korak
34. Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. U: Jurčević Lozančić, A. i Opić, S. (ur.), *Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima Škola, odgoj i učenje za budućnost* (343-354). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
35. Stančić, Đ. i Ivančić, Z. (2002). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama*. U: L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvatanja zajedno: integracija učenika s posebnim potrebama u redovnoj školi* (132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć učenicima s posebnim potrebama IDEM.

36. Stančić, Z., Kudek-Mirošević, J. (2001): *Uloga defektologa-stručnog suradnika u redovitoj osnovnoj školi*. U Matijević (ur.), Zbornik učiteljske akademije Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb: Učiteljska akademija, 277-287.
37. Sučević, S., Cvjetičanin S., Sakač M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanog na kompetencijama. *Život i škola*, 57(25): 11-23.
38. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji učenika s teškoćama u razrednim sredinama. U: Špelić A. i Zuliani Đ.(ur) *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47(2011), 2, str. 96-108. Pula Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti u Puli
39. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2013.) Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama. U: Špelić A. i Zuliani Đ. (ur.) *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49(2013), 2., str. 100-114. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti u Puli
40. UNICEF Innocenti research center (2007). *Promoting the rights of children with disabilities*. Innocenti Digest No.3. Pribavljeno 2.5.2019. sa: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest13-disability.pdf>
41. UNICEF (2013). *EducationEquityNow – Call for action*. Pribavljeno 3.5.2019. sa : <https://www.unicef.org/eca/UNI154712.pdf>
42. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-Vern.
43. Weyandt, L.L., Fulton, K.M., Schepman, S.B., Verdi, G.R. i Wilson K.G. (2009). Assessment of Teacher and School Psychologist Knowledge of AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46(10), 951-961.
44. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*. Pribavljeno 6.5.2019. sa: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285
45. XXX (2014). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. NN 152/14.
46. XXX (2014). Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. NN 67/14

PRILOZI

Prilog 1 : Upitnik

Poštovani, cilj upitnika je ispitivanje stavova učitelja o inkuluziji djece s posebnim potrebama u redovne škole. Upitnik se provodi u svrhu izrade diplomskoga rada studentice Matee Kovačević na temu „Uloge učitelja u stvaranju inkluzivnog ozračja u razredu“. Upitnik je anonimn, stoga Vas molim da iskreno odgovorite na pitanja kako bi se što objektivnije dobili rezultati postavljenog cilja.

Molim Vas zaokružite ili dopišite odgovor.

1. Spol: Ž M
2. Koliko godina imate? _____
3. Koliko imate godina radnog staža? _____
4. Područje rada (zaokružite): a) razredna nastava
b) predmetna nastava
5. Radio/la sam s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj skupini DA NE
6. Radio/la sam s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnoj skupini DA NE

Molim Vas zaokružite samo jedan broj, ovisno o razini vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama.

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 - uglavnom se ne slažem
- 3 - ne mogu se odlučiti
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 - potpuno se slažem

1.	Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
2.	Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	1	2	3	4	5
3.	Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima	1	2	3	4	5
4.	Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5

5.	Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikuluma za dijete s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
6.	Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	1	2	3	4	5
7.	Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
8.	Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju(ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju).	1	2	3	4	5
9.	Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
10.	Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
11.	Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	1	2	3	4	5
12.	Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
13.	Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	1	2	3	4	5
14.	Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	1	2	3	4	5
15.	Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	1	2	3	4	5
16.	Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	1	2	3	4	5
17.	Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	1	2	3	4	5
18.	Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	1	2	3	4	5
19.	Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
20.	Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu.	1	2	3	4	5
21.	Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
22.	Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
23.	Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
24.	Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
25.	Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja.	1	2	3	4	5

